

保育実践が保育者の自己評価に及ぼす影響

伊 藤 美 加

I はじめに

京都光華女子大学こども教育学部こども教育学科(以下、本学科)は、平成27年度に同大学短大部こども保育学科を発展的に改組し設置された。教育・保育現場において、おもいやりと慈しみの心をもって、一人ひとりの子どもを尊重し、個性を深く理解しながら、その良さを引き出せる教員・保育者の養成を目指している。その養成課程においては、教育・保育現場での実践としての実習が欠かせない。

本学科には、保育士資格・幼稚園教諭免許取得を主とする幼児教育コースと小学校教諭免許取得を主とする学校教育コースとがあるが、いずれのコースの学生も2年次に初めての実習である「幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習)」を履修する。平成28年度は6月13日から17日までの5日間、「幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習)」を経験した。本稿では、この実習の前後で、保育者としての学生の自己評価がどのように変化したのかを調べるために行った調査結果を分析・報告する。

II こども教育学科の実習の概要

設置の趣旨等を記載した書類より、本学科における実習の概要を以下に示す。

(1) 幼稚園教育実習

① 幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習)

本学科は幼児教育を学校教育の出発点としてとらえて学びの基盤とすることから、本学科の学生は2年次前期に「幼稚園教育実習(観察実習)」(1週間)の実習を行う。ここでは、子ども一人ひとりをよく観察すると同時に、子どもが主体的に活動に取り組むための環境構成の重要性や個々の発達過程及び個人差に配慮した保育のあり方、保育の特長である総合的・横断的な指導について学ぶことを目的とする。

② 幼稚園教育実習Ⅱ(実践実習)

幼児教育コースの幼稚園教諭免許取得希望者は3

年次9月に3週間の幼稚園教育実習(実践実習)を行う。この実習では幼稚園及び幼児教育に関する総合的な理解を深め、既習の科目全体の知識・技能を基礎として幼稚園における保育の内容と機能を実践によって理解するとともに、教職に対する熱意・使命感を高めることを目的とする。

(2) 保育実習

既習の科目全体の知識・技能を基礎とし、児童福祉施設の内容と機能を実践によって理解して保育士としての基本的技能を習得するとともに、保育士としての職業倫理と子どもの最善の利益の具体化について学ぶことを目的とする。

保育士資格取得希望者は2年次後期11月に「保育実習Ⅰ(保育所)」として保育所で10日間、同2～3月に「保育実習Ⅰ(施設)」として児童福祉施設または保育士資格取得のための実習先として認められている社会福祉施設で10日間の実習を行う。さらに3年次後期11月に「保育実習Ⅱ(保育所)」(10日間)、または「保育実習Ⅲ(施設)」(10日間)の実習を履修し、保育士としての職務を理解し、応用的な実践力を養うとともに地域の子育てに関するニーズを把握する。

(3) 小学校教育実習

学校教育コースの学生は、3年次の9月頃に4週間「小学校教育実習」の実習を行う。この実習では、既習の科目全体の知識・技能を、学校現場で総合的に実践すると同時に、児童生徒への接し方や学校現場での教員の専門性を、具体的に体験を通して学ぶことを目的とする。同時に教職に対する熱意・使命感を高め、教職へ就く決意を確かなものとするのも目的とする。

これら一連の実習の出発点に位置づけられる「幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習)」は、学生にとって大変重要な意味を持つ。本学科のディプロマポリシーである、「慈しみの心をもって子どもと向き合う教育者・保育

者へなる」ための実践力を身につける第一歩と言えるからだ。

この実習の事前事後指導として、2年次前期には「こども教育基礎演習A」という科目で、幼児教育専攻の専任教員5名が学生の支援にあたる。この科目では、幼稚園教育について本学併設の幼稚園での保育現場や施設を見学する機会により理解を深めること、また、「幼稚園教育実習I（観察実習）」の意義や目的、内容について学び、実習に向けての心構えや観察の仕方、観察記録の取り方といった技能の習得、実習のための事務手続き等を行うこと、実習終了後には実習を振り返って自己の課題を明確にするとともに保育計画の作成について理解することが求められる。

Ⅲ 調査方法

平成28年度「教育心理学」の初回（平成28年4月、以下実習前とする）と最終回（平成28年8月、以下実習後とする）の授業時に調査冊子を配布し、各尺度項目について受講生に評定してもらった。この科目は著者の担当授業であり、本学科2年次の学生全員が履修登録を行っていた。

調査冊子には、順に、コミュニケーション・スキル、ENDCOREs、J-WLEIS、保育士適性尺度、保育者効力感尺度、自尊感情といった尺度が含まれていた。

調査実施の際、冊子表紙に書かれた、調査協力の依頼と調査手続きについて口頭で説明を行った。プライバシーへの配慮や調査に参加しない自由の確保についても説明し確認を行った後、各質問項目への回答を始めるよう指示した。

なお、初回と最終回の両方ともに参加し調査実施に協力した受講生53名を分析対象とした。

Ⅳ 各尺度の評定における分析

コミュニケーション・スキル尺度

大学生として習得すべきコミュニケーション・スキルを尺度化したものを用いた（伊藤，2013）。この尺度は、傾聴力：丁寧に聴く力、表現力：わかりやすく伝える力、理解力：意見の違いや立場の違いを理解する力、関係力：自分と他者との関係性を調整する力の、4つの下位尺度、計30項目から構成されている。そ

れぞれの質問項目について、今の自分にどの程度あてはまるか、「まったくあてはまらない＝1」、「あてはまらない＝2」、「どちらともいえない＝3」、「あてはまる＝4」、「とてもよくあてはまる＝5」として、受講生に5段階で評価を行ってもらった。下位尺度別の受講生による評定の平均値をFigure 1に示す。

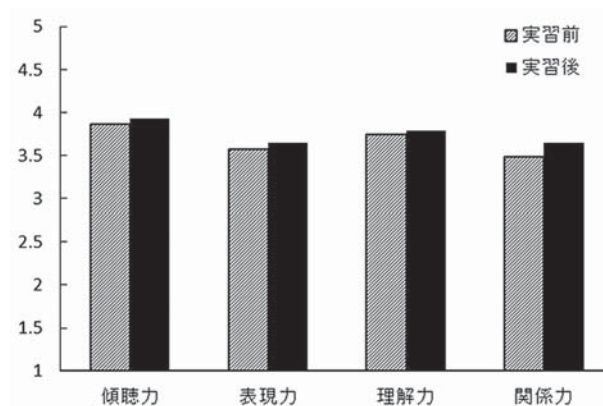


Figure 1 コミュニケーション・スキルの下位尺度別の実習前後の評定平均値

下位尺度別の評定値について、実習前後2（実習前、実習後）×下位尺度4（傾聴力、表現力、理解力、関係力）の2要因分散分析を行った。その結果、実習前後の主効果（ $F(1,52)=4.80, p<.05$ ）、下位尺度の主効果が有意になったが（ $F(3,156)=14.67, p<.01$ ）、交互作用は有意にならなかった。よって、下位尺度に関わらず、実習前後でコミュニケーション・スキルが有意に向上したことを示す。

さらに、交互作用は有意にはなかったものの、下位尺度別に、実習後の評定値から実習前の評定値の差（以下、実習による変化とする）を算出したものをFigure 2に示す。コミュニケーション・スキルのうち、関係力がそれ以外の力と比べて向上したことを示す。これは、実習へ行くことで、自分の考えや気持ちを、実習園の指導教員や園児といった多様な他者の立場を考慮しながらわかりやすく伝える等、他者との関係性を調整しようと心がけられるようになったことを意味すると考えられる。実習園では、園児にとっては先生として、指導教員や園児の保護者にとっては実習生として振る舞うことが期待されていることを理解し、その期待通りに振る舞おうとするのであろう。

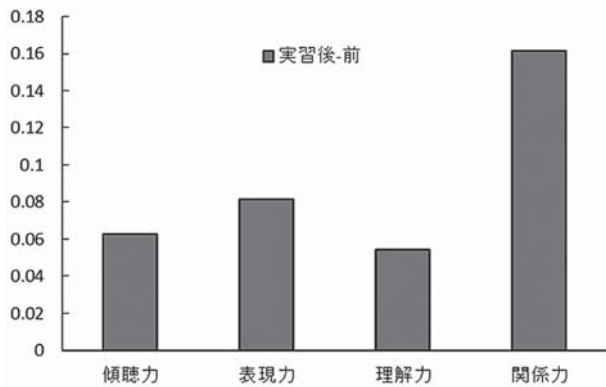


Figure 2 コミュニケーション・スキルの下位尺度別の実習による変化

ENDCOREs

ENDCOREs は、コミュニケーション・スキルに関する汎用型尺度である（藤本・大坊，2007）。6つのメインスキルにそれぞれ4つのサブスキルがあり、計24項目から構成されている。それぞれの質問項目について、今の自分にどの程度あてはまるか、「苦手＝1」、「やや苦手＝2」、「ふつう＝3」、「やや得意＝4」、「得意＝5」として、5段階で受講生に評価してもらった。メインスキル別の受講生による評価の平均値を Figure 3 に、実習による変化を Figure 4 に示す。

下位尺度別の評価値について、実習前後2（実習前、実習後）×下位尺度6（自己統制、表現力、解読力、自己主張、他者受容、関係調整）の2要因分散分析を行った。その結果、実習前後の主効果（ $F(1,52)=12.29, p<.01$ ）、下位尺度の主効果が有意になったが（ $F(5,260)=25.61, p<.01$ ）、交互作用は有意にならなかった。よって、下位尺度に関わらず、実習前後でコミュニケーション・スキルが有意に向上したことを示す。

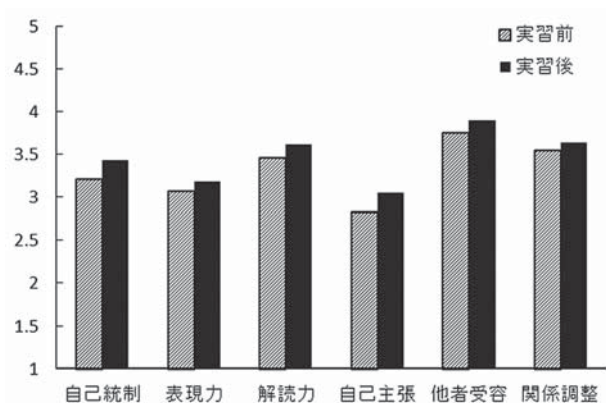


Figure 3 ENDCOREsのメインスキル別の評価平均値

さらに、交互作用は有意にはならなかったものの、下位尺度別の実習による変化について見てみると、特に自己統制や自己主張で変化が大きく、続いて解読力や他者受容の変化が大きい。これは、実習において実習生としてあるべき態度や行動といった期待に応えることができたこと（自己統制）、観察記録を取りながら、客観的な事実とそれに基づく主観的な考えを論じることができたこと（自己主張）によると考えられる。また、子どもと接しながら子どもの気持ちや考えを読み取る（解読力）やそれを共感的に理解し尊重することの大切さを身を以て学ぶことができたことによると考えられる。

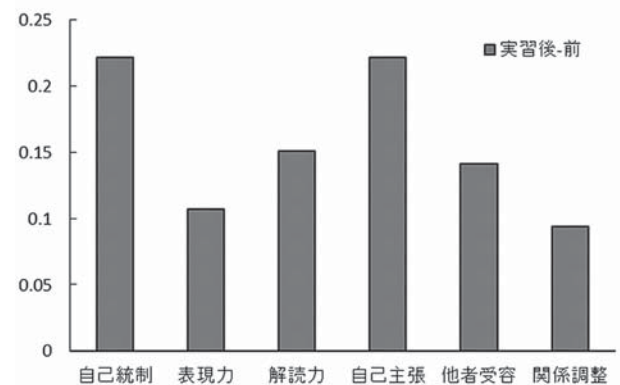


Figure 4 ENDCOREsのメインスキル別の実習による変化

J-WLEIS

感情の認識や利用に関わる能力としての情動知能（いわゆるEQ）を測定するWLEISの日本語版を利用した（豊田弘司・山本晃輔，2011）。自己の情動評価、他者の情動評価、情動の利用、情動の調節の4つの下位尺度からなる計16項目から構成される。それぞれの質問項目について、今の自分にどの程度あてはまるか、「非常にあてはまる＝7」から「全くあてはまらない＝1」の7段階で受講生に評価してもらった。下位尺度別の受講生による評価の平均値を Figure 5 に、実習による変化を Figure 6 に示す。

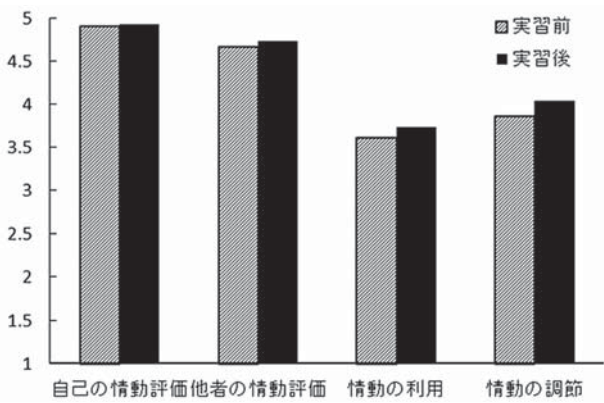


Figure 5 J-WLEIS の下位尺度別の評定平均値

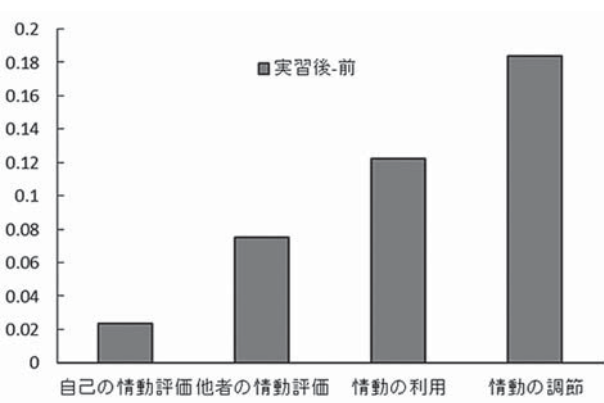


Figure 6 J-WLEIS の下位尺度別の実習による変化

下位尺度別の評定値について、実習前後 2（実習前、実習後）×下位尺度 4（自己の情動評価、他者の情動評価、情動の利用、情動の調節）の 2 要因分散分析を行った。その結果、下位尺度の主効果のみ有意になり（ $F(3,156)=40.73, p<.01$ ），実習前後の主効果および交互作用は有意にならなかった。よって、実習前後で感情認識能力が有意に向上したとは言えなかった。

保育者適性尺度

保育者適性尺度は、個人のパーソナリティ特性としての保育者適性を多面的に捉えようとするもので（藤村，2010），7つの下位尺度からなる計 49 項目から構成される。各下位尺度と質問項目例を Table 1 に示す。それぞれの質問項目について、今の自分にどの程度あてはまるか、「非常にあてはまる = 5」から「全くあてはまらない = 1」の 5 段階で受講生に評価してもらった。下位尺度別の受講生による評定の平均値を Figure 7 に、実習による変化を Figure 8 に示す。

Table 1 保育者適性尺度の下位尺度と質問項目例

下位尺度	質問項目例
愛他性	人のために働くのが好きである 自分のことより他人のことを優先するほうである
共感性	人の気持ちになって喜んだり悲しんだりすることがたびたびある つらい思いをしている人を見ると自分もつらくなる
論理的思考性	物事をより深く理解しようとする 慎重にものごとを考えるほうである
気働き	細やかによく気がつくほうである 細やかな気配りができる
社交性	人と出会うと自分から挨拶する 社交的である
行動力	思いついたらすぐ行動するほうである 自分から進んで物事に取り組むほうである
養育性	きめ細かく子どもの世話ができる 子どものためなら、つらいことでも逃げないで努力する

下位尺度別の評定値について、実習前後 2（実習前、実習後）×下位尺度 7 の 2 要因分散分析を行った。その結果、実習前後の主効果と下位尺度の主効果が有意になったが（ $F(1,52)=5.95, p<.05$; $F(6,312)=19.95, p<.01$ ），交互作用は有意にならなかった。よって実習前後で、下位尺度に関わらず、保育者適性は向上したことを示す。

さらに、交互作用は有意にはなかったものの、下位尺度別の実習による変化を見てみると、愛他性、行動力、養育性で変化が大きいことがわかる。実習を経験することで、保育者として子どもの立場に立って子どものためになるよう積極的に取り組もうとする特性を感じるようになるためと考えられる。

保育者効力感尺度

三木・桜井（1998）が作成した保育者効力感尺度を使用した。この尺度は、桜井（1992）の教師効力感尺度の個人的な教授効力感尺度を保育者あるいは保育専攻学生に適用可能なものに改訂して作成されたもので、保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすであろう保育的行為をとることができる信念と定義される。質問項目は 15 項目あり（Table 2）、「非常にそう思う = 5」，「ややそう思う = 4」，「どちらと

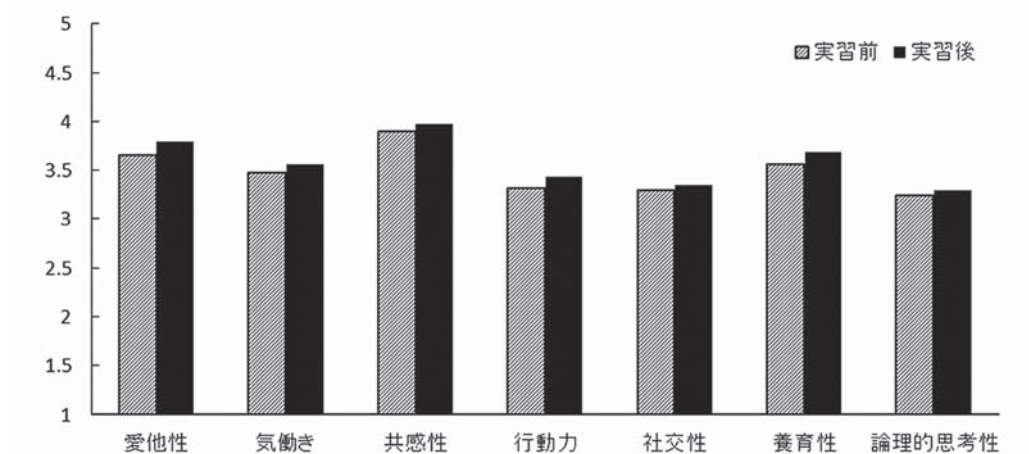


Figure 7 保育者適性尺度の下位尺度別の評価平均値

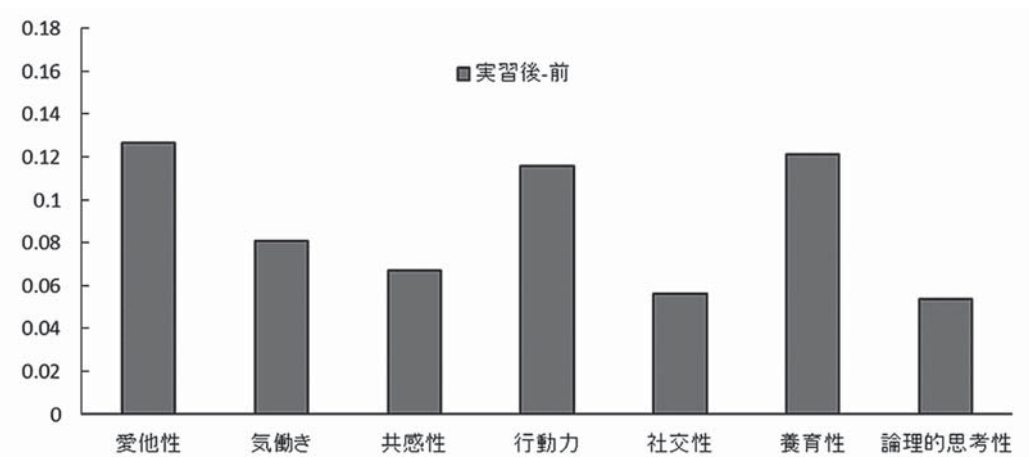


Figure 8 保育者適性尺度の下位尺度別の実習による変化

もいえない = 3], 「あまりそうは思わない = 2点」, 「ほとんどそうとは思わない = 1点」の5段階で受講生に評価してもらった。逆転項目を変換した後の、受講生による評価の平均値を Figure 9 に示す。

保育者効力感尺度の評価値について、実習前後2（実習前、実習後）×各項目15の2要因分散分析を行った。その結果交互作用が有意になったので（ $F(14,728) = 2.02, p < .05$ ），下位検定を行ったところ項目6・8・14で単純主効果が有意になり、項目6と項目14で実習前よりも実習後の方が有意に高く、項目8では逆に実習前よりも実習後の方が有意に低くなった。実習によって、子どもの発達や行動に対する理解が深まるにつれ、子どもへ適切な支援を行うことができると考えるようになると同時に、実際の保育者として担任の役割や責任の大きさを実感することで「うまくやっていけるだろうか」と不安感が増すためであると考えられる。

自尊感情尺度

自尊感情尺度として、簡便自己肯定感尺度を用いた（東, 2009; 田中, 2008）。それぞれの質問項目について、自分にどの程度あてはまるか、「まったくあてはまらない = 1」, 「あてはまらない = 2」, 「どちらともいえない = 3」, 「あてはまる = 4」, 「とてもよくあてはまる = 5」として、5段階で評価を行ってもらった。逆転項目を変換した後の、受講生による評価の平均値を Figure 10 に示す。

自尊感情尺度の評価値について、実習前後2（実習前、実習後）×質問項目7の2要因分散分析を行った結果、交互作用が有意傾向であったため（ $F(6,306) = 1.92, p < .10$ ），下位検定を行ったところ、質問項目1・3・4で実習前後の単純主効果が有意になった。よって、項目1：私は、自分のことを大切だと感じる、項目3：私は、いくつかの長所を持っている、項目4：私は、人並み程度には物事ができるといった点について、実

Table 2 保育者効力感尺度の質問項目（15 項目）

	1	私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う。
	2	私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う。
*	3	私が一生懸命努力しても、登園をいやがる子どもをなくすことはできないと思う。
	4	保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う。
*	5	私は保育者として、クラスのほとんどの子どもが理解できるように働きかけることは無理であると思う。
	6	私は、クラスの子ども 1 人 1 人の性格を理解できると思う。
*	7	私が、やる気のない子どもにやる気を起こさせることは、むずかしいと思う。
	8	私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う。
	9	私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う。
	10	私は、保護者に信頼を得ることができると思う。
	11	私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う。
	12	私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う。
	13	私は、1 人 1 人の子どもに適切な遊びに指導や援助を行えると思う。
*	14	私は、園で子どもに基本的生活習慣を身につけさせることはなかなかむずかしいと思う。
	15	私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えることに十分努力できると思う。

*は逆転項目

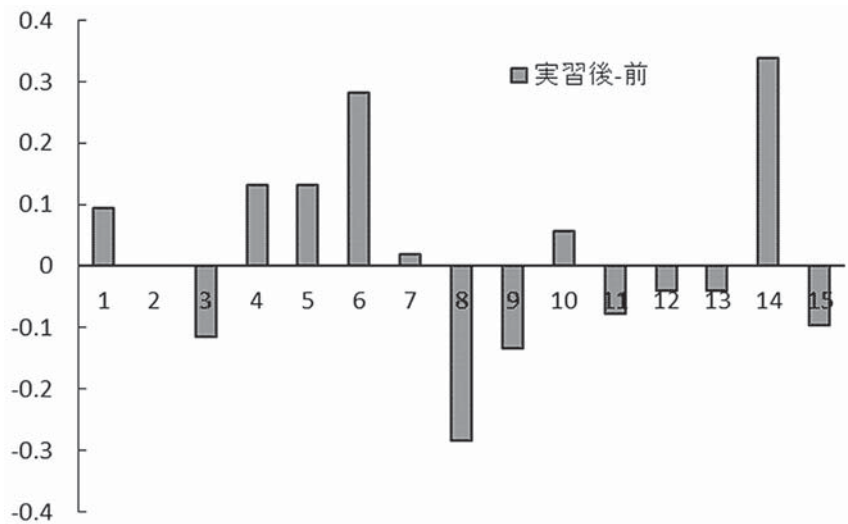


Figure 9 保育者効力感尺度の評定平均値の実習前後による変化

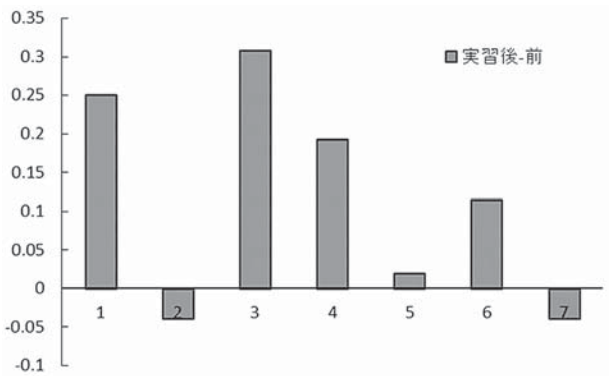


Figure 10 自尊感情尺度の評定平均値

習前よりも実習後の方が評定が有意に高い傾向があった。実習によって、「自分にもできる」という自己肯定感が増し、自信がついたと考えられる。

V さいごに：まとめ

本学科の2年次の学生に対して、初めての实習である「幼稚園教育実習Ⅰ（観察実習）」へ行く前後で、保育者としての自己評価がどのように変化したのかを検討した。

まず、コミュニケーション・スキル（コミュニケー

ション・スキル尺度や ENDCOREs 尺度) については、実習前よりも実習後で評定値が高くなったことから、実習という体験によって、大学生あるいは社会人として必要なスキルが向上したと示された。下位尺度別にみると、自己統制・自己主張・他者との関係性の調整において、実習による変化が認められた。

次に、J-WLEIS 尺度で測定された感情認識能力については、実習前後で有意に変化したと示されなかった。

そして、保育者としての資質や能力（保育士適性尺度、保育者効力感尺度）については、実習前よりも実習後で評定値が高くなったものの、下位尺度別にみると、実習後に必ずしも肯定的な方向へ変化するわけではなく、否定的な方向へ変化するものも認められた。

最後に、自尊感情尺度においても同様に、実習前よりも実習後で評定値が高くなったものの、実習前後で評定値が向上したものと若干低下したものとがあった。

以上をまとめると、保育者に限定しない調査尺度では、実習前後で評定値が向上したものが多く、実習によって自己評価が高くなることが示された。それに対して、保育者の資質や能力、自信といった、保育者としての自己評価では、実習前よりも実習後で評定値が高くなったものと、逆に実習前よりも実習後で評定値が低くなったものが見られ、実習によって必ずしも自己評価が一律に高くなるわけではないことが示された。実習へ行くことで、多くの学生は、保育者になりたいという意欲と熱意を新たにすると同時に、実習でできなかったこと、保育者として自分に足りないものや課題を見出す。中には、自分は保育者に向いているのか、保育者になれるのか、改めて自問する学生もいる。そうした学生にとっては、実習後に保育者としての自己評価が一時的に低くなったのだと考えられる。

本調査では、実習の前後の時期に、同じ調査項目に答えてもらうという形式で、保育実践による保育者の自己評価の変化を分析した。調査者に対して、過度に実習による変化を意識させることなく保育実践の影響を調べることができるという利点はあるものの、実習前後のみによる変化として取り出すことはできないという点で、やはり制限が残されていると言えよう。よって、このような間接的な影響を調べるだけでなく、もっと直接的な影響の指標として、実習そのものの学生の

自己評価との関係や、自己評価という主観的な評価だけでなく、実習の成績といった指導教員の客観的な評価との関係を検討することが今後の展開と考えられる。

VI 引用文献

- 藤本 学・大坊郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15, 347-361
- 藤村和久 (2010). 保育士, 幼稚園教諭を目指す学生のための保育者適性尺度の構成 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 9, 129-143
- 東 真由美 (2009). 自己理解と心の健康 自己概念と自尊心 藤本忠明・東正訓 (編)『ワークショップ 大学生活の心理学』ナカニシヤ出版 p.79-151
- 伊藤美加 (2013).「コミュニケーション演習Ⅰ」における学習効果の検証 京都光華女子大学研究紀要, 51, 51-59
- 京都光華女子大学 (2016). 設置の趣旨等を記載した書類「京都光華女子大学 こども教育学部 設置認可申請書」
- 三木知子・桜井茂男 (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の効果 教育心理学研究, 46, 203-211
- 桜井茂男 (1992). 教育学部生の教師効力感と学習理由 奈良教育大学教育研究所紀要, 28, 91-101
- 豊田弘司・山本晃輔 (2011). 日本版 WLEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Scale) の作成 教育実践総合センター研究紀要, 20, 7-12
- 田中道弘 (2008). 自尊感情における社会性, 自尊感情形成に際しての基準—自己肯定感尺度の新たな可能性 下斗米淳 (編)『自己心理学 6 社会心理学へのアプローチ』金子書房 p.27-45

